

A EDUCAÇÃO FÍSICA, INTELECTUAL E MORAL BUSCA CONSENSO ENTRE AS PEDAGOGIAS DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA?

DOES PHYSICAL, INTELLECTUAL AND MORAL EDUCATION SEEK CONSENSUS BETWEEN THE PEDAGOGIES OF ESSENCE AND OF EXISTENCE?

¿BUSCA LA EDUCACIÓN FÍSICA, INTELECTUAL Y MORAL UN CONSENSO ENTRE LAS PEDAGOGÍAS DE LA ESENCIA Y LA EXISTENCIA?

José Carlos Souza Araujo¹, <https://orcid.org/0000-0002-7972-8875>

Resumo:

O objeto desta investigação visa comparar os manuais de Pedagogia destinados às escolas normais brasileiras e produzidos no Brasil entre 1872 e 1888 e a literatura de teor filosófico-educacional e pedagógico de autores clássicos europeus, vinda a público entre o final do século XVII e o final do século XIX. Tal comparação terá por foco a tríade *educação física, intelectual e moral* e visará explicitar a genealogia da mesma tríade associada ao naturalismo pedagógico, além de apontar para as convergências, os deslocamentos e as discrepâncias entre os autores. Como resultado, argumenta-se que a referida tríade se faz presente, em termos designativos, na Pedagogia da Essência com um sentido diverso do que foi expresso pela Pedagogia da Existência.

Palavras-chave: educação física, intelectual e moral; naturalismo pedagógico; Pedagogia da Essência; Pedagogia da Existência; manuais de Pedagogia.

Abstract:

This investigation aims to compare pedagogy manuals intended for Brazilian normal schools and produced in Brazil between 1872 and 1888 with philosophical-educational and pedagogical literature by classic European authors published between the late 17th and late 19th centuries. This comparison will focus on the triad of physical, intellectual, and moral education, and will aim to elucidate the genealogy of this triad associated with pedagogical naturalism, as well as to point out convergences, shifts, and discrepancies among the authors. In terms of results, it is argued that this triad is present, in designative terms, in the Pedagogy of Essence with a meaning different from that expressed by the Pedagogy of Existence.

Keywords: physical education, intellectual and moral education; pedagogical naturalism; Pedagogy of Essence; Pedagogy of Existence; pedagogy manuals.

Resumen:

El objeto de esta investigación es comparar los manuales de pedagogía destinados a las escuelas normales brasileñas, producidos en Brasil entre 1872 y 1888, con la literatura filosófico-educativa y pedagógica de autores clásicos europeos, publicada entre finales del siglo XVII y finales del siglo XIX. Esta comparación se centrará en la tríada de educación física, intelectual y moral, y buscará explicar la genealogía de esta tríada asociada al naturalismo pedagógico, así como señalar las convergencias, los cambios y las discrepancias entre los autores. En consecuencia, se argumenta

¹ Universidade de Uberaba, Uberaba; Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; jcaraujo.ufu@gmail.com

que la mencionada tríada está presente, en términos de designación, en la Pedagogía de la Esencia con un significado distinto al expresado por la Pedagogía de la Existencia.

Palabras clave: educación física, intelectual y moral; naturalismo pedagógico; Pedagogía de la Esencia; Pedagogía de la Existencia; manuales de pedagogía.

Introdução

O objeto desta investigação, de caráter documental e bibliográfico, funda-se em uma perspectiva comparativo-interpretativa entre os manuais de Pedagogia destinados às escolas normais brasileiras e produzidos no Brasil entre 1872 e 1888 e a literatura de teor filosófico-educacional e pedagógico de autores clássicos europeus, vinda a público entre o final do século XVII e o início da segunda metade do século XIX. Tal aproximação entre os referidos manuais e a literatura pedagógica europeia terá por foco a tríade *educação física, intelectual e moral*, a qual se configurará como categoria estruturante deste artigo.

É compreendida como tarefa deste estudo a estruturação de uma análise de teor abrangente e generalizante sobre a referida tríade, o que abarca quase dois séculos entre a primeira publicação europeia, ao final do século XVII, de Locke (2019), em 1693, e a última publicação brasileira de um manual de Pedagogia (Carvalho, 1888). Trata-se de situar genealógicamente a referida tríade no decorrer de quase dois séculos.

Figuradamente, genealogia refere-se à origem, à história e ao desenvolvimento de conceitos, ideias, concepções etc., diferentemente do entendimento como linhagem familiar que privilegiaria uma dada árvore genealógica. No entanto, há um sentido a esclarecer: a busca genealógica é um método investigativo que pretende rastrear o desenvolvimento de algo por meio de sua história, analisando seus primórdios e manifestações ao longo do tempo – no caso deste artigo, um tempo de longa duração entre os séculos XVII e XIX.

Pode-se argumentar que a investigação genealógica se ajusta à posição de Braudel (1978), significativo representante da Escola dos Annales, uma teoria historiográfica emergente em 1929. Sustenta ele que é preciso assumir a dialética da duração como a que “[...] se desprende do mister, da observação repetida do historiador; pois nada é mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social, do que essa oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se” (Braudel, 1978, p. 43). Trata-se então de obter uma consciência de pluralidade do tempo social.

Segundo Koselleck (2012, p. 9), “dedicar-se à história [...] e defini-la como história social delimita evidentemente a temática. E especializar a história em história conceitual é evidentemente o mesmo”². Nessa direção, o objeto deste artigo – história conceitual da tríade educação física, intelectual e moral – “[...] consiste na análise das convergências, deslocamentos e discrepâncias na relação entre o conceito e o estado de coisas que surgem no devir histórico”³ (p. 45).

Tal orientação leva a uma perspectiva sincrônica, uma vez que as posições de diversos autores clássicos, entre os séculos XVII e XIX, bem como as dos autores de manuais de Pedagogia produzidos no Brasil entre 1872 e 1888, parecem impor uma hipotética continuidade ou mesmo identidade entre eles. De qualquer forma, visa-se discutir a hipótese de a referida tríade ser uma expressão capaz de congregar um consenso entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.

Em continuidade a esta introdução, esclareçam-se melhor duas locuções básicas deste artigo: Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência (Suchodolski, 2000), reconhecidas respectivamente por outras locuções, como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Moderna, comumente reconhecíveis; ou Humanismo Tradicional e Humanismo Moderno (Saviani, 1983); ou ainda concepções artesanal e orgânica (Bollnow, 1974); ou também heteroeducação e autoeducação (Mondin, 1980).

No entanto, acolhem-se aqui as locuções, Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência, para designar o movimento teórico-pedagógico desde a Grécia Clássica ao período do Renascimento (século XIV ao XVI) em alusão à Pedagogia da Essência; e desde os séculos XV e XVI aos nossos dias, à sua continuidade ao lado da emergência da Pedagogia da Existência:

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de *realizar o que o homem deve ser*. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua «essência verdadeira»? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. *O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu «empírico» do homem e a sua essência «real»* (Suchodolski, 2000, p. 15).

² “Dedicarse a la historia [...] e definirla como historia social delimita evidentemente la temática. Y especializar la historia en historia conceptual es evidentemente o mismo”.

³ “[...] consiste en el análisis de las convergencias, desplazamientos y discrepancias en la relación entre el concepto y el estado de cosas que surgen en el devenir histórico”.

Entretanto, é no decorrer do Renascimento que se apresenta uma encruzilhada em forma de

[...] controvérsia filosófica clássica da filosofia da essência e da filosofia da existência, controvérsia que remonta aos tempos mais recuados e que se mantém até aos nossos dias. Esta querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem. A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência. Esta diferença conduz-nos justamente ao próprio coração das querelas pedagógicas.

[...]

Convirá concebê-la como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser encarnado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade? *Assim nasceu o problema da individualidade*. Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? *Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem*. Estes dois problemas começavam tão-somente a esboçar-se; mas já a ideia de *que o homem é homem porque pode ser tudo e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana* foi claramente formulada durante o Renascimento (Suchodolski, 2000, p. 14 e 21).

Propõe-se o teor deste artigo em vista dessa última citação, a de que o homem pode ser tudo, desde que se compreenda a individualidade como forma peculiar de realização da essência humana. Tal direção se assenta na concepção de naturalismo pedagógico, a qual reúne vários autores do campo filosófico-educacional desde o século XVII, o que será explicitado adiante.

Os manuais de Pedagogia produzidos⁴ no Brasil entre 1872 e 1888

Ao final do Império, seis eram os manuais de Pedagogia produzidos no Brasil: Pontes (1872), Cordeiro (1874), Brasil (1878)⁵, Araujo (1886), Passalacqua (1887) e Carvalho (1888). Em termos de evidência empírica, os conteúdos de tais manuais de Pedagogia apontam

⁴ A título de acréscimo sobre o movimento editorial de manuais de Pedagogia no Brasil, convém mencionar a obra de Jean-Baptiste Daligault (1811-1894), *Cours pratique de Pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*, publicada pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine, Libr.-Éditeurs em 1851. Esse é o primeiro manual de Pedagogia publicado no País (Daligault, 1865). No Brasil, houve duas edições, em forma de tradução: uma em 1865 e a outra em 1870. Para maior detalhamento, conferir Araujo (2018).

⁵ Com relação à obra de Brasil (1878), há duas menções ao autor, uma de Lourenço Filho (1940, p. 23): “Como obra original, tem primazia a de Carlos Augusto Soares Brasil, *Compêndio de Pedagogia*, editado em 1878”; outra de Monarcha (2016, p. 103). A obra de Brasil (1878) não foi ainda localizada.

descritivamente para os ângulos apresentados no Quadro 1, mas com presença diversificada em cada um deles.

Quadro 1 – Temas tratados, de uma maneira geral, pelos manuais de 1872, 1874, 1886, 1887 e 1888

Definições de Pedagogia e de Educação	Educação religiosa
Qualidades do professor	Educação nacional
Instrução	Didática
Metodologia de ensino e métodos	Escola
Organização geral da escola	Mestre
Disciplina escolar	<i>Educação física, intelectual e moral</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Os autores de tais manuais, há pouco referidos, têm em comum o tratamento relativo à tríade *educação física, intelectual e moral*. Com foco em tal abordagem, são cabíveis as seguintes indagações que revelam o cerne da problematização deste artigo:

- Como compreender a referida tríade presente em obras pedagógicas, desde o século XVII até os manuais de Pedagogia publicados por brasileiros entre os anos de 1872 e 1888?
- Quais fundamentos norteiam a referida tríade? Sua origem se prende à discussão filosófica sobre a natureza humana decaída ou sobre a perfectibilidade da natureza humana emergente no decorrer do Renascimento?
- Como compreender que os manuais brasileiros de Pedagogia a serem analisados se configuram plenamente como veículos que promovem a circulação da Pedagogia da Essência em uma perspectiva confessional?
- No entanto, há autores clássicos do campo da Pedagogia – entre eles, Locke (2019), Rousseau (1979), Pestalozzi (2001, 2003), Jullien de Paris (1819, 1835) e Spencer (1886) – que são situáveis como pertencentes à Pedagogia da Existência. Porém, Kant (1996) é um digno representante da Pedagogia da Essência. Haveria um consenso entre esta e a Pedagogia da Existência?

Tais indagações apontam para a necessidade de explicitar um pressuposto presente desde os finais do período renascentista: trata-se do naturalismo pedagógico, que “[...] se constitui, depois e ao lado da experiência humanística, uma das fontes mais fecundas, quanto a

ideias e métodos da educação moderna”⁶ (Enciclopedia Filosófica, 1979, p. 1046). Com a denominação de naturalismo pedagógico,

[...] pode-se entender a afirmação da natureza como um princípio vital que tem em si uma base harmônica e as correspondentes energias e tem, portanto, a capacidade de conduzir a um desenvolvimento coerente e realizador do homem, do qual a educação vem impostada como uma obra iluminada atenta e respeitosa que sacia e, sobretudo, assegura o justo desenvolvimento da natureza⁷ (Enciclopedia Filosófica, 1979, p. 1046).

Nesse sentido, o naturalismo pedagógico postula uma espécie de autossuficiência do homem e de sua natureza, o que aponta para uma visão que termina por constituir-se em princípio fundamental ou monismo imanentista (Enciclopedia Filosófica, 1979, p. 1046), cuja operacionalização se dá a partir do universo ou da realidade imanente, o que significa opor-se a uma realidade transcendente, acima ou separada do real. Dessa forma, tal imanência configura-se como natural, daí a denominação de naturalismo pedagógico para se referir a essa modalidade de fundamentação.

Segundo Belenguer Calpe (2005, p. 9), “Natureza é um termo que os filósofos gregos empregaram com o significado de princípio gerador das coisas submetidas ao nascimento e à morte”⁸. Aristóteles (1969, p. 1015a 13-18), na *Metafísica*, estabelece que a

[...] natureza no sentido primário e estrito é a essência das coisas que possuem em si mesmas, como tais, uma origem de movimento; efetivamente, a matéria é chamada natureza por estar capacitada a recebê-la, e os processos de geração e crescimento, por serem movimentos que procedem dela.

Tal conceituação de Aristóteles não contraria a concepção de naturalismo ou de naturalismo pedagógico, se voltada para a dimensão pedagógica. Assume-se então que “O naturalismo é uma categoria de interpretação historiográfica sob a qual se classificam todas

⁶ “[...] costituisce, dopo e accanto al esperienza dell’educazione humanística, una dele sorgenti più feconde, quanto a idee e a metodi, dell’educazione moderna”.

⁷ “[...] può intendersi la affermazione della natura come um principio vitale che há già in sè uma base armonica le corrisponenti energie, e há quindi la capacità di condurre a uno sviluppo coerente e compiuto dell’uomo; di qui l’educazione viene impostata come um’opera illuminata, atenta e rispettosa che asseconi e soprattutto che assicuri il giusto sviluppo della natura”.

⁸ “Naturaleza es um término que los filósofos griegos emplearon com el significado de principio generador de las cosas sometidas a nacimiento y muerte”.

aquelas filosofias que não reconhecem a existência de nenhuma realidade fora do natural”⁹ (Belenguer Calpe, 2005, p. 11). Torna-se ele, então, um princípio fundamental que integra perspectivas éticas, estéticas, pedagógicas, jurídicas etc.

Nessa direção também se encontra Ulmann (1987), ao conferir centralidade à natureza, embora apresente objeções quanto às relações entre educação moral e naturalismo. Suas objeções referem-se a possíveis contradições entre os determinismos da natureza humana – o que conduziria a uma postura naturalista – e as finalidades morais da educação. “Uma teoria da educação é necessariamente normativa. Independentemente da forma que assuma, seu objetivo é definir e concretizar um ideal humano. Mas qualquer definição desse ideal humano está [...] necessariamente ligada a uma atitude em relação à natureza humana”¹⁰ (Ulmann, 1987, p. 7).

Os seres humanos são o objeto comum tanto da teleologia educacional quanto da metodologia. Essa característica da pedagogia, seja ela compartilhada ou não por outras disciplinas, é importante. Ela implica a consequência de que uma metodologia com pretensões educacionais não pode prescindir do estudo da natureza humana (Ulmann, 1987).

O sentido de alinhar a educação à natureza é tardio, conforme se verificará na próxima seção deste estudo ou, mais explicitamente, a partir da obra de Locke (2019), de 1693. Pressupõe-se, segundo a perspectiva naturalista, “[...] uma elaboração, ainda que elementar, do conceito de natureza. Pressupõe-se também uma reação contra uma visão comum da educação que não lhe atribui outra função senão a de dirigir ou modificar a natureza”¹¹ (Ulmann, 1987, p. 13).

Como ainda sustenta Ulmann (1987, p. 13), natureza e educação no âmbito da cultura ocidental se configuram como densos conceitos que traduzem relações de oposição: “A educação, quaisquer sejam as formas, não poderia encontrar outra justificação do que sua pretensão em modificar a natureza”¹².

⁹ “O naturalismo es una categoría de interpretación historiográfica bajo la cual se clasifican todas aquellas filosofías que no reconocen la existencia de ninguna realidad fuera de lo natural”.

¹⁰ “Une théorie de l’éducation est nécessairement normative. De quelque manière qu’elle se précise, elle se propose de définir et de réaliser un idéal humain. Mais toute définition d’un tel idéal humain [...] nécessairement liée à une attitude à l’égard de la nature humaine”.

¹¹ “[...] une élaboration, fût-elle élémentaire, du concept de nature. Il suppose aussi une réaction contre une représentation courante de l’éducation qui ne lui attribue d’autre fonction que de diriger ou d’amender la nature”.

¹² “L’éducation, quelles qu’en soient les formes, ne saurait trouver d’autre justification que sa prétention à modifier la nature”.

O próprio conceito de educação, mesmo antes de qualquer desenvolvimento posterior, por sua própria existência, implica que a natureza pode e deve ser modificada e que, conseqüentemente, seu determinismo e finalidade justificam, no mínimo, algumas reservas. A incapacidade da natureza de alcançar o que é considerado bom — seja por deficiência ou perversão — justifica a intervenção de um processo educativo. A tarefa da educação é aprimorar a natureza¹³ (Ulmann, 1987, p. 13).

Para efeito de dar suporte à periodização, que envolve vários autores clássicos do período moderno em âmbito ocidental, cabe elucidar que o período cristão medieval não revela aproximação com o naturalismo: ele não é assumido em vista da hegemonia de um norteamo teocêntrico impresso no decorrer da Patrística (do século IV ao século VIII) e da Escolástica (do século IX ao século XIV). Porém, é na época renascentista (entre os séculos XIV e XVI) que aflora paulatinamente o naturalismo, inclusive com o desenvolvimento de posturas pedagógicas, que objetivavam “[...] a busca incansável por humanizar toda a humanidade [...]”¹⁴ (Belenguer Calpe, 2005, p. 13).

Ainda segundo esse autor, ao naturalismo também de ordem pedagógica “[...] caberia recordar a exaltação de que a natureza realiza o Renascimento [...]”¹⁵ (Belenguer Calpe, 2005, p. 15), desde que compreendido como aquele que surgiu no decorrer de um processo histórico na Baixa Idade Média. Por isso, fica aqui justificada a escolha dos autores clássicos, desde o século XVII (conferir adiante o Quadro 7), a qual tem por objetivo elucidar o panorama e o percurso do referido naturalismo, em termos de convergências, deslocamentos e discrepâncias, como afirmou Koselleck (2012), com foco na tríade em pauta.

Todavia, cabe reconhecer como complexa a conceituação de naturalismo pedagógico, porque

[...] não é uma corrente convergente com o atual construtivismo ou nem com a psicologia genética [...] ainda que existam grandes confluências. Também não significa que se fundaria no pensamento iluminista. Nem sequer sua matriz se encontra nas ideias de Jean-Jacques Rousseau, ainda que o genebrino nos

¹³ “Le concept d'éducation, préalablement même à toute élaboration, par le seul fait de son existence, induit à admettre que la nature peut être modifiée e qu'elle le doit, que, par conséquent, son déterminisme et sa finalité appellent pour le moins des réserves. L'incapacité de la nature à atteindre les fins jugées bonnes - qu'elle procède d'une insuffisance ou d'une perversion - justifie l'intervention d'un processus éducatif. L'éducation a pour tâche d'améliorer la nature”.

¹⁴ “[...] la búsqueda incansable por humanizar a toda la humanidad [...]”.

¹⁵ “[...] cabría recordar la exaltación que de la naturaleza realiza el Renacimiento”.

proponha os germens mais audazes do naturalismo pedagógico atual¹⁶ (Belenguer Calpe, 2005, p. 15).

Na encruzilhada em que nasce a Pedagogia da Existência, no decorrer do Renascimento, focalizada em oposição à concepção de homem, advinda da tradição greco-cristã, há uma obra, ao final do século XV, que revela um marco histórico significativo: a de Pico della Mirandola (1463-1494). Publicada em 1486, além de demarcar aspirações por uma postura antropocêntrica, tal obra, intitulada *A Dignidade do Homem* (Pico della Mirandola, 1988), pode ser considerada como um manifesto do humanismo renascentista.

Segundo Pico della Mirandola (1988, p. 06), o Artífice (Deus) decretou que o homem se encontra no centro do universo e deverá ser modelador e escultor da própria imagem ou, segundo suas palavras, ser aquele que deve predeterminar sua compleição pessoal, bem como ser capaz de ascender a patamares divinos:

Tu, porém, não estás coarctado por amarra nenhuma. Antes, pela decisão do arbítrio, em cujas mãos te depositei, há de predeterminar a tua complexão pessoal. *Eu te coloquei no centro do mundo, a fim de poderes inspecionar, daí, de todos os lados, da maneira mais cômoda, tudo que existe.* Não te fizemos nem celeste, nem terreno, mortal ou imortal, de modo que assim, tu, por ti mesmo, qual modelador e escultor da própria imagem, segundo tua preferência e, por conseguinte, para tua glória, possas retratar a forma que gostarias de ostentar. Poderás descer ao nível dos seres baixos e embrutecidos; poderás, ao invés, por livre escolha de tua alma, subir aos patamares superiores que são divinos (Pico della Mirandola, 1988, p. 06).

O mesmo autor clama pela filosofia natural sem secundarizar as “realidades divinas”: “Venha então a *Filosofia natural penetrar, com sua luz, o nosso espírito já refeito e purificado para que o aperfeiçoemos pelo conhecimento das realidades divinas*” (Pico della Mirandola, 1988, p. 12). Ao focar o “conhece-te a ti mesmo”, enfatiza a possibilidade com o conhecimento de toda a natureza: “Depois, aquele ‘gnosi se auton’, isto é, ‘conhece-te a ti mesmo’, desperta e exorta para o *conhecimento de toda a natureza da qual o ser humano é o meio-termo e como que a síntese*” (p. 19).

¹⁶ “[...] no es una corriente convergente com el actual constructivismo o com la psicología genética [...] aun cuando existan grandes confluências. [...] Ni siquiera su matriz se halla em las ideas de Jean-Jacques Rousseau, aun cuando el genebrino nos proponga los gémenes más audaces del naturalismo pedagógico actual”.

Após tais esclarecimentos, retomam-se os autores brasileiros de manuais de Pedagogia, agora a respeito da estrutura construída por eles em cada um de seus manuais em vista da tríade em apreço. Desde já, trata-se apenas de um aspecto descritivo de tal estrutura. O Quadro 2 mostra os conteúdos dessa tríade de acordo com Pontes (1872).

Quadro 2 – Conteúdos da tríade de acordo com Pontes (1872)

<p>Da Educação Physica</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Da Hygiene das Escolas ➤ Da Gymnastica ➤ Da Educação dos Orgãos dos Sentidos <p>Da Educação Moral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Da consciência moral ➤ Da vontade ➤ Da sensibilidade ➤ Tendência pessoal ➤ Tendência social ➤ Tendência religiosa <p>Da Educação Intellectual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Da atenção ➤ Da percepção ➤ Do juízo e comparação ➤ Do raciocínio, deducção e inducção ➤ Da memória

Fonte: elaborado pelo autor com base em Pontes (1872, p. 23-59)

Em seguida, veja-se, no Quadro 3, a posição de um outro manual de Pedagogia.

Quadro 3 – Conteúdos da tríade de acordo com Cordeiro (1874)

<p>Educação Physica</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modo de a encarar ➤ Preceitos a seguir: ar, vestuário, arredar o contagio, trabalho, asseio, jogos e exercício. <p>Educação moral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualidades a crear: Franqueza, Ordem, Pudor, Actividade, Civilidade e Exactidão. ➤ Defeitos a combater: Distracção, Orgulho, Sensualidade, Preguiça, Ambição, Perversidade e Egoísmo. <p>Educação Intellectual</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preceitos a seguir: Attenção, Coração, Razão, Imaginação, Memoria, Entendimento e Aprehensão.
--

Fonte: elaboração do autor com base em Cordeiro (1874, p. 5-28)

Em relação ao Compêndio de Araujo (1886), cabe informar que tal autor não permite a roteirização, como se fez no Quadro 2 e no Quadro 3. Como se vê no Quadro 4, trata-se de algumas observações sobre o tripé formativo de ordem física, intelectual e moral, pois o texto é discursivo.

Quadro 4 – Conteúdos da tríade de acordo com Araujo (1886, p. 2-3 e 5-6)

- “Consiste a educação physica em promover-se o desenvolvimento dos diferentes órgãos de que se compõe o corpo humano, predispondo-o ao gozo de boa saúde, robustez e agilidade nos movimentos, preparando-o para resistir aos trabalhos e às fadigas da vida. É na infância que a natureza produz por suas leis invariáveis, o desenvolvimento de todos os órgãos que constituem o nosso corpo. E justamente n’essa phase da vida que todos os cuidados devem ser prodigalizados às crianças, para auxiliar a natureza, n’este trabalho, de modo a conseguirem eles perfeito desenvolvimento de todo seu organismo” (Araujo, 1886, p. 2-3).
- Da educação intelectual: “Desenvolver a inteligência das crianças, a preparal-as para receberem, com proveito, a instrução das diferentes matérias do ensino, é o fim da educação intelectual. Para conseguir-se este resultado, é mister que o mestre procure activar as diversas sub-faculdades d’alma de seus discípulos, taes como [a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, o juízo, o raciocínio, a curiosidade] (p. 5). “[...] Para o desenvolvimento intelectual dos meninos se tem com grande proveito admitido, em alguns paizes, o ensino denominado DAS COUSAS” (p. 6).
- Não trata da educação moral.

Fonte: elaboração do autor, com base em Araujo (1886)

Passa-se, agora, aos conteúdos da tríade de acordo com Passalacqua (1887), apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Conteúdos da tríade de acordo com Passalacqua (1887)

Educação Physica (p. 19-64)

- Relação entre o corpo e a alma
- Definição e princípios
- Divisão da Physiologia pedagógica
- Relações das diversas ciências
- Hygiene
- Gymnastica
- Hygiene da escola e da criança
- Hygiene escolar
- Escóla propriamente dita
 - Local, meios práticos, exposição do edifício, meios práticos, tamanho do terreno, construção do edifício, meio prático, aspecto do edifício;
 - Sala escolar relativa ao alumno, atmosfera escolar, ventilação;
 - Móbia escolar

Educação Intellectual (p. 65-90)

- Parte Primeira: educação intelectual, definição, princípio. Psychologia pedagógica.
- Parte Segunda: sentidos. Definição, número e teoria physiologica. Classificação dos sentidos e educação de cada um: a vista, a audição, o tacto, o gosto e o odorato.
- Parte Terceira: desenvolvimento da inteligência. Relações entre a educação intelectual e a moral. Ordem e marcha do desenvolvimento. Caracteres do desenvolvimento. Attenção e suas causas productoras. Vantagens Pedagógicas. Memoria em geral e suas vantagens. Memoria infantil e seus caracteres. Cultura da memória. Uso dos exercícios mnemotechnicos. Abusos a evitar. Conclusão da educação intellectual.

Educação Moral (p. 91-140)

- Educação moral
- Relação da educação moral com a educação physica e a intellectual
- Moral verdadeira, moral falsa
- Base da educação moral
- Objeto da educação moral
- Moral natural, moral revelada
- Sensibilidade moral
- Manifestações da sensibilidade
- Collaboradores da educação moral
- Temperamentos. Noções pedagógicas
- Exposição dos temperamentos. Temperamento sanguíneo
- Temperamento bilioso
- Temperamento limphatico

Fonte: elaboração do autor com base em Passalacqua (1887)

A seguir, como aparece no Quadro 6, o quinto manual trata muito pouco a respeito da tríade, educação física, intelectual e moral, mas guarda vínculos com a Pedagogia da Essência, como os anteriores. Inicialmente, em única página, traz conteúdos referentes à tríade.

Quadro 6 - Conteúdos da tríade de acordo com Carvalho (1988)

Educação Physica é o aperfeiçoamento do corpo.
 Educação Intellectual é o desenvolvimento das faculdades intellectuaes, transmittindo-se ao educando conhecimentos úteis.
 Educação moral é a que tem por fim dirigir os costumes do homem, dando-lhes aptidão para viver entre seus semelhantes, tornando-o colaborador eficaz no engrandecimento social, e preparando-lhe o *caminho do céu* .
 Disto se deve concluir que não póde haver educação completa, sem a instrucção.

Fonte: elaboração do autor com base em Carvalho (1888, p. 9)

O Quadro 2, o Quadro 3, o Quadro 4, o Quadro 5 e o Quadro 6 mostram um caráter pormenorizado em relação a cada um dos aspectos da tríade, porém o seu conjunto apresenta uma dimensão conceitual mais do que suficiente para compreender a que se refere.

Convergências e discrepâncias em torno da tríade educação física, intelectual e moral

Para facilitar um entendimento de caráter panorâmico, o Quadro 7 apresenta os autores clássicos da Pedagogia nos séculos XVII, XVIII e XIX e os títulos e as datas de publicação de suas obras; e acrescenta os autores dos manuais de Pedagogia no Brasil, a título de favorecer a argumentação e problematização desenvolvida até aqui.

Quadro 7 – Autores clássicos e de manuais pedagógicos no Brasil

Autores de obras clássicas	Obras	Datas de publicação
John Locke (1632-1704)	<i>Alguns Pensamentos sobre a Educação</i>	1693
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	<i>Emílio ou da Educação</i>	1762
Immanuel Kant (1724-1804)	<i>Sobre Pedagogia</i>	1803
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	<i>Notas de Pestalozzi sobre seu Método</i> <i>O Canto do Cisne</i>	1802 1826
Marc-Antoine Jullien de Paris (1774-1848)	<i>Esboço de um Ensaio sobre a Filosofia das Ciências: Contendo um Novo Projeto de uma Divisão Geral dos Conhecimentos Humanos</i>	1819
Herbert Spencer (1820-1903)	<i>Educação Física, Intelectual e Moral</i>	1861

Autores brasileiros de manuais de Pedagogia		
Antonio Marciano da Silva Pontes (1836- ?)	<i>Compêndio de Pedagogia para Uso dos Alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro</i>	1872
Braulio Jayme Muniz Cordeiro (1829-1905)	<i>Compêndio de Pedagogia Organizado Para Uso dos Candidatos ao Magistério</i>	1874
Joaquim José de Araujo (não encontrado)	<i>Compêndio de Pedagogia Prática</i>	1886
Pe. Camillo Passalacqua (1858-1920)	<i>Pedagogia e Methodologia (Theorica e Prática)</i>	1887
Felisberto de Carvalho (1850-1898)	<i>Tratado de Methodologia</i>	1888

Fonte: elaborado pelo autor

Em 1693, vem a público a obra do empirista inglês John Locke (1632-1704), *Alguns Pensamentos sobre Educação*. Tal obra é dedicada à educação de uma criança, filha de um nobre inglês: “A criança a educar é filha de um *gentleman* e Locke adequa os seus pensamentos a essa condição. Logo, este livro não tem a abrangência de uma teoria *geral* da educação” (Morgado, 2019, p. 16).

Alguns Pensamentos sobre a Educação (Locke, 2019) constitui-se uma obra preocupada propriamente com as dimensões física, intelectual e moral, objeto desse artigo. Ela não apresenta capítulos, e sim está contemplada com 216 parágrafos (§) assim distribuídos: educação física entre os § 1 e 30; educação moral entre os § 31 e 146; educação intelectual entre os § 147 e 215; e o § 216, em página final, que se ocupa da conclusão da obra.

Menciona-se aqui um ponto de partida seguro da parte de Locke (2019, p. 39) quanto à educação física:

Mente sã em corpo sã – trata-se de uma descrição breve, mas completa, de um estado feliz neste mundo. Aquele que reunir estas duas qualidades pouco mais tem a desejar; [...]. A felicidade ou a desgraça dos homens é em grande parte sua obra. Aquele que não orienta o seu espírito de forma inteligente nunca tomará o rumo certo; e aquele cujo corpo é doente e débil nunca poderá avançar num bom caminho.

Destaca-se, inicialmente, a saúde do corpo, uma vez que ela “[...] é necessária ao homem para a gestão dos negócios e para a sua própria felicidade, e que uma constituição vigorosa e endurecida pelo trabalho e fadiga é útil para quem quer ter o seu lugar no mundo [...]” (Locke, 2019, p. 40). “Seja como for, a saúde é muito mais importante do que todas estas considerações, e digna que se lhe consagre dez vezes mais tempo” (p. 40).

A partir do § 31, o autor sustenta sua posição de que cabe ao corpo elevar o próprio espírito para “[...] não consentir em nada que não esteja de acordo com a dignidade e a excelência de uma criatura racional” (Locke, 2019, p. 61). Essa é a reflexão inicial referente à educação moral. Segundo Locke (2019, p. 61), pode-se “[...] concluir que há que ter grande cuidado em formar o espírito das crianças e em dar-lhes desde cedo aquela preparação que as influenciará para o resto da vida”. Ele ainda acrescenta que,

se o vigor do nosso corpo consiste sobretudo em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a força do nosso espírito. O grande princípio, o fundamento de toda a virtude e mérito, está no facto de o homem ser capaz de recusar a satisfação dos seus próprios desejos, de contrariar as suas próprias inclinações e seguir unicamente aquilo que a razão lhe dita como o melhor embora o incline noutro sentido (Locke, 2019, p. 61).

Para Locke (2019, p. 130), ainda, “a primeira coisa a fazer [em relação à criança] é analisar cuidadosamente o seu *temperamento* e a *constituição particular de seu espírito*”. Trata-se de que “[...] a vossa autoridade deve impor-se ao espírito da criança desde o primeiro vislumbre da sua inteligência, para que possa influir nela como *um princípio natural* cuja origem não se recorda [...]” (p. 130). Também “[...] convém verificar em que sentido se inclina a *estrutura natural* do seu espírito” (p. 131).

Como se observa, a criança tem seu temperamento, tem sua natureza como afirma Locke, o que permite situá-lo como pensador no campo do naturalismo pedagógico. Focalize-se nesse sentido que a posição de Locke se firma pela defesa da educabilidade e da plasticidade do educando, embora a natureza deva ser respeitada. Esta acaba por tornar-se o alicerce da sua pedagogia, um dos alicerces de sua pedagogia.

Mais uma elucidação: “Isto convenceu-me de que a Natureza pode habituar-se a muitas coisas que parecem impossíveis, sempre que se procure habituá-la desde o início” (Locke, 2019, p. 41). Na afirmação a seguir, sustenta que uma saída, é restringir-se à razão: “O mal não é ter desejos apropriados aos gostos e às ideias de cada idade; o mal é não saber submeter estes desejos às regras e às restrições da razão” (p. 63).

A formação do entendimento (educação intelectual) ou a aquisição de conhecimento (o saber) é o último tópico abordado por Locke, após a saúde e a moral. O autor traz muitas observações sobre essa dimensão: currículo, métodos de estudo, raciocínio, aprendizagem de

línguas. Adverte que, a respeito da educação intelectual, “ficarão surpreendidos talvez, que fale da instrução em último lugar [...]” (Locke, 2019, p. 183).

O trecho citado em seguida explicita o lugar da educação intelectual, porém, submetida à educação moral:

A instrução é necessária, mas deve ser colocada em segundo lugar, como um meio de adquirir qualidades mais elevadas. Procurem, pois, algo que saiba formar discretamente os costumes de seu discípulo; [...]. Uma vez alcançado, a instrução pode ser adquirida por acréscimo e, a meu ver, em condições fáceis, simples de imaginar (Locke, 2019, p. 184).

A educação moral é novamente retomada no âmbito dos conteúdos a respeito da educação intelectual: “Ética. § 185. Como desde o começo dos seus estudos, e sempre que a ocasião tornar possível, ensinamos a criança a conhecer a virtude, mais pela prática do que pelas regras [...]” (Locke, 2019, p. 222).

Em 1762, é publicada a obra *Emílio ou da Educação* (Rousseau, 1979), a qual se estabelece como fundação da pedagogia moderna. Ela é a obra mais acabada da Pedagogia da Existência.

Seu ponto de partida fundamenta-se em uma teologia natural denominada de deísmo: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. [...] [Este] não quer nada como o fez a natureza, nem o homem” (Rousseau, 1979, p. 9). Defende também que “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (p. 10).

Na sequência, retoma o fundamento naturalista de suas concepções, talvez o naturalismo mais radical dos tempos modernos:

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres (Rousseau, 1979, p. 10-11).

Seu entendimento posiciona-se a favor da soberania da natureza, porque ela independe de nós, pois o seu desenvolvimento é apenas interno e espontâneo. As outras duas educações

são subordinadas à da natureza: a educação das coisas depende dela somente em parte em certos pontos; e na dos homens, o sujeito humano apenas supõe que é senhor, dado que não é possível dirigir as ações e as palavras daqueles que cercam a criança.

Quanto à educação física, defendia que a educação da criança deve ser livre para crescer desde o seu nascimento: “Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas [...]; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição” (Rousseau, 1979, p. 17).

E completa:

Essa a regra da natureza. Por que a contrariarais? Não vedes que, pensando corrigi-la, destruí sua obra, impedis o efeito de seus cuidados? Fazer por fora o que ela faz por dentro é, a vosso ver, aumentar o perigo. Exercitai-as portanto nas afrontas que um dia terão de suportar. Enrijecei-lhes o corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos, à fome, à sede, ao cansaço; mergulhai-as nas águas do Estige” (Rousseau, 1979, p. 22-23).

Emílio ou da Educação (Rousseau, 1979), como se depreende desses excertos, postula o reinado da liberdade da criança e o emprego de suas forças. Ao indagar-se sobre qual hábito deve ser adquirido pela criança, o autor responde que sua educação deve-se isentar de hábitos, porque a natureza é capaz de direcioná-los.

A próxima citação é muito peculiar com relação à educação infantil:

O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer (Rousseau, 1979, p. 67).

A educação física é proposta em vista de uma educação que acompanhe o desenvolvimento natural do ser humano, que enfatize o fortalecimento do corpo bem como sua capacidade de desenvolvimento, experiências a partir dos sentidos, da observação e em relação à utilidade daquilo que se busca aprender; trata-se também de despertar a curiosidade do jovem, ensinando-o a pensar por si mesmo. O contato com a natureza, compreendida ecologicamente, também se revela em suas posições.

Quanto à educação intelectual, ao ver de Rousseau (1979, p. 180), ela se dá entre os 12 e os 15 anos: “A idade serena da inteligência é tão curta, passa tão rapidamente, tem tantas utilizações necessárias [...]. Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para as aprender [...]”. Ainda segundo o autor: não se trata de “[...] ensinar à criança muitas coisas e sim não deixar em seu cérebro senão ideias claras e justas. Que não saiba nada, pouco me importa, conquanto não se engane, e só ponho verdades em sua cabeça para defendê-la dos erros que aprenderia em seu lugar” (p. 179-180).

Pode-se concluir, pelos comentários até agora desenvolvidos, que a educação intelectual seria algo secundário à educação da natureza, que se expressa em torno do desenvolvimento dos órgãos e de nossas faculdades. À educação não caberia ensinar conceitos abstratos antes de suas manifestações orgânicas e sensoriais: “[...] quero que ela [a criança] não tenha outro professor senão a natureza, nem outro modelo senão os objetos” (Rousseau, 1979, p. 145).

Rousseau (1979, p. 150) também afirma que “só uma longa experiência nos ensina a tirar proveito de nós mesmos e essa experiência é o verdadeiro estudo a que não nos podem nunca aplicar cedo demais”. Ele complementa: “Quanto mais nos afastamos do estado de natureza mais perdemos nossos gostos naturais; ou melhor, o hábito cria em nós uma segunda natureza que substituímos a tal ponto à primeira, que nenhum de nós conhece mais esta” (p. 155).

Observe-se o modo como assume a perspectiva em defesa dos sentidos, base da razão intelectual, o que elucida bem seu vínculo com a natureza como desenvolvimento interno dos órgãos e de nossas faculdades. Da razão sensitiva à razão intelectual, seria este o processo educativo adequado:

Como tudo que entra no conhecimento humano chega pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos e nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a empregar a razão de outrem; é ensinar-nos a acreditar muito e a nunca sabermos coisa alguma (Rousseau, 1979, p. 121).

Em geral, “[...] o homem [...] não é feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo prescrito pela natureza; e esse momento de crise, embora bastante curto, tem influência demoradas” (Rousseau, 1979, p. 230). Para o autor, nessa transição para a perspectiva moral,

constitui-se “[...] o segundo nascimento [...]. Agora é que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada humano lhe é estranho” (p. 231).

Rousseau (1979, p. 231) ainda afirma que “esta época em que terminam as educações comuns é precisamente aquela em que a nossa deve iniciar-se [...]”. Mais adiante, ele prossegue:

O estudo conveniente ao homem é o de suas relações. Enquanto ele só se conhece pelo seu ser físico, deve estudar-se em suas relações com as coisas: é no que se emprega sua infância. Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se em suas relações com os homens: é no que se emprega sua vida inteira, a começar pelo ponto a que chegamos (Rousseau, 1979, p. 234).

A educação moral se conclui com o casamento de Emílio com Sofia, afirmado como conclusão da educação moral. Rousseau (1979, p. 414) salienta que Locke se ocupou da educação de um fidalgo, mas sua resposta – de Rousseau, esclarece-se – se expressa: “Eu, como não tenho a honra de educar um fidalgo, evitarei de imitar Locke. Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é, ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar seu lugar na ordem física e moral”.

Ao final do Livro IV, Rousseau (1979, p. 568-569) encerra da seguinte forma o seu tratado: “Caro Emílio, um homem precisa a vida inteira de conselhos e de guia. Fiz o máximo em meu poder para cumprir esse dever convosco; aqui termina minha longa tarefa e inicia-se a de outro. Abdico hoje a autoridade que me destes e eis vosso governante doravante”. Eis a resposta de Emílio: “Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam. Desempenhastes as vossas; guia-me para que vos imite; e descansai, já está na hora de fazê-lo” (p. 569).

Em 1803 é publicada a obra de Immanuel Kant (1724-1804), intitulada *Sobre a Pedagogia* (Kant, 1996), constituída por três seções: “Introdução”, “Sobre a Educação Física” e “Sobre a Educação Prática”.

Um importante ponto de partida em Kant (1996, p. 21), no tocante à sua obra, é a importância que ele dá à disciplina, afirmada como negativa; e a dimensão positiva da educação que ele confere à instrução, porque acrescenta o que o educando não tem:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido.

Como esse excerto deixa entrever, a disciplina dimensiona a educação moral, por isso, é negativa porque desvanece a animalidade; no entanto, a educação intelectual passa pela instrução, porque ela acrescenta ao educando o que ele não possui. Além de dever ser disciplinado, o homem deve se tornar *culto*: “A cultura abrange a instrução e os vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela [...] determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias” (Kant, 1996, p. 26).

Mas o autor não deixa de salientar que a educação deve cuidar da moralização, tendo em vista “[...] a disposição para escolher os bons fins” (Kant, 1996, p. 27). E ainda:

A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física e prática*. A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (Kant, 1996, p. 36).

Portanto, a educação consiste: “1) na cultura escolástica ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática* (informator¹⁷); 2) na formação *pragmática*, a qual se refere à prudência; 3) na cultura *moral*, tendo em vista a moralidade” (Kant, 1996, p. 36-37). A educação escolástica viabiliza-se em um dado processo e acontece com o passar dos anos; no entanto, ela é a que se realiza mais precocemente. A prudência, por sua vez, implica em capacidade de usar bem e com proveito a habilidade própria:

O homem precisa da formação *escolástica*, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Esta formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo. A formação da *prudência*, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Deste modo, ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins, como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana (Kant, 1996, p. 37).

¹⁷ *Informator* pode ser compreendido como informador, cujo papel era desempenhado pelo preceptor/instrutor, o que se configura como referência à cultura escolástica. Dessa forma, o *informator* se atém à dimensão didática por parte daquele que é responsável pela instrução da criança. Tal tarefa antecede a formação moral.

Entretanto, o autor apresenta limites à disciplina: “Quanto à educação da índole, que pode, em certo sentido chamar-se de física, é preciso sobretudo cuidar que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo que não ofendam a dos demais [...]” (Kant, 1996, p. 53). Ele prossegue:

Dividimos a cultura física do espírito em: cultura *livre* e cultura *escolástica*. A cultura *livre* é semelhante a um divertimento, ao passo que a cultura *escolástica* é coisa séria. A primeira é aquela que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação. Pode-se estar ocupado até mesmo no jogo, como se diz: ocupado no ócio; mas pode-se estar ocupado na obrigação, e isto se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento (Kant, 1996, p. 63-64).

Embora o pensamento pedagógico de Kant seja depositário de uma expressão da Pedagogia da Essência, ele assume as dimensões próprias da tríade em apreço. Saliente-se que não se expressa devedor de uma tradição cristã, embora tenha associações com o pietismo, que fez parte de sua formação em um colégio (*Collegium Fridericianum*). Sua formação esteve calcada na piedade interior e no rigor moral, na formação da consciência, no dever moral, o que o conduz à defesa da autonomia da razão; todavia, rejeitou o misticismo.

Com tais informações, embora tenha tido uma formação religiosa, não a transferiu ao seu pensamento filosófico expresso, por exemplo, em Sua *Metafísica dos Costumes* e em sua *Crítica da Razão Prática*, obras que envolvem sua postura sobre a Ética. As posições de Kant a respeito do ensino da religião em *Sobre a Pedagogia* (Kant, 1996) não significam que ele seja um apóstolo do ensino religioso. Pelo contrário, encontra-se em Kant uma postura ligada à Pedagogia da Essência em vertente laica.

A referida tríplice formação também se apresenta em *Notas de Pestalozzi sobre su método* (Pestalozzi, 2001), um pequeno texto de 1802. Pestalozzi (2001) reflete sobre as forças corporais, disposições intelectuais e sentimentos do coração. Em referência a esse tripé, de ordem teórica, considera que “toda arte da educação humana descansa essencialmente [...] na união desses três aspectos [...]: é e deve ser basicamente um seguir avançando de um modo simples e reto, porém ativo e ininterrupto, pelo caminho que a natureza indicou ao gênero

humano [...]”¹⁸ (Pestalozzi, 2001, p. 75).

Em 1826, ano anterior à sua morte, Pestalozzi (2003, p. 55) publica sua obra intitulada *O Canto do Cisne*, quando também retoma os três aspectos – *coração, mente e mão* – metaforicamente representantes das forças corporais, disposições intelectuais e sentimentos do coração:

Constitui uma verdade geral que somente aquilo que afeta ao homem nas faculdades comuns da natureza humana, isto é, ao homem como coração, mente e mão chega a ser para ele formativo de um modo real, verdadeiro e natural; e tudo quanto não o afeta assim nas faculdades comuns de seu ser não o afeta de um modo natural nem é para ele configurador de algo humano¹⁹.

Em obra de 1819, de Marc-Antoine Jullien de Paris (1784-1848), denominada *Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences: contenant un nouveau projet d'une division générale des connaissances humaines* (Esboço de um Ensaio sobre a Filosofia das Ciências: Contendo um Novo Projeto de uma Divisão Geral dos Conhecimentos Humanos), o autor tece comentários sobre várias classificações das ciências, inclusive as de Francis Bacon e D’Alembert. Em seguida, propõe sua classificação:

Eu tenho considerado o homem, tratando-se de educação, ou da arte de desenvolver suas faculdades, como um todo composto de três elementos: corpo, coração ou alma e espírito ou inteligência propriamente dita. [...] Cada um deles é distinguível no homem, embora tenham relações próximas e necessárias, pelas quais parecem se confundir²⁰ (Jullien de Paris, 1819, p. 44).

Em obra de 1835, também de Marc-Antoine Jullien de Paris (1784-1848), intitulada *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation-pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation*

¹⁸ “Todo el arte de la educación humana descansa esencialmente [...]; es y debe ser basicamente um seguir avanzando de um modo sencillo y recto, pero activo e ininterrompido, por el camino que la naturaleza há indicado al género humano [...]”.

¹⁹ “Constituye uma verdade general que sólo aquello que afecta al hombre en las facultades comunes de la naturaleza human, es decir, al hombre como corazón, mente y mano llega a ser para él formativo de um modo real, verdadero y natural; y todo cuanto no lo afecta así en las facultades comunes de su ser no lo afecta de um modo natural ni es para él configurador de algo humano”.

²⁰ “J'avois considéré l'homme, en traitant de l'éducation, ou de l'art de développer ses facultés, comme un tout composé de trois éléments: du corps, ou de l'âme ou de l'esprit ou de l'intelligence proprement dite. En effet, chacune de ces parties constituantes se fait remarquer d'une manière distincte dans l'homme, quoiqu'elles aient toutes entre elles des rapports intimes et nécessaires, par lesquels elles semblent se confondre”.

perfectionnée pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation (Ensaio Geral de Educação Física, Moral e Intelectual, Seguido de um Plano de Educação Prática para a Educação da Infância, do Adolescente e da Juventude, ou Pesquisas Sobre os Princípios de uma Educação Aperfeiçoada para Acelerar a Marcha da Nação para a Civilização), a pedagogia é novamente contemplada, e o autor aduz que é “[...] urgente aperfeiçoar entre nós a arte da educação, sob a referência sobretudo da direção moral e intelectual, esta arte que outros povos trataram tão seriamente sob o nome de pedagogia, enquanto entre nós não sabemos senão vincular uma ideia ridícula a esta nobre expressão”²¹ (Jullien de Paris, 1835, p. 372).

Em seguida, acrescenta: “[...] se deveria também penetrar a ideia de que esta primeira das artes deve sobretudo compreender a aplicação da ciência mais importante, aquela de dirigir convenientemente o espírito, o coração e os meios físicos das crianças”²² (Jullien de Paris, 1835, p. 372).

No ano de 1861 acontece a publicação da obra de Herbert Spencer (1820-1903), *Da Educação Intelectual, Moral e Physica*, resultante da reunião de quatro artigos, publicados em 1848, 1854, 1858 e 1859. Sua perspectiva teórica, como será verificado pelos excertos seguintes, está baseada no Positivismo, no Evolucionismo e no Cientificismo.

A respeito de sua orientação teórica fundada na ciência, reflete sobre a tríplice formação em apreço, porém, neste excerto, os pais são concebidos inaptos em razão da ausência de acesso à ciência, o que causa defeitos corporais e morais:

[...] poderíamos concluir à priori: a educação physica, moral e intellectual da infância é terrivelmente defeituosa; e está em grande parte assim porque os paes são extranhos á sciencia e só ella os podia esclarecer n’esta obra [...] há os factos que são irrecusáveis: o desenvolvimento physico e intellectual das creanças está submetido a leis; se os paes não se conformam com essas leis, a morte é inevitável; se não se conformam com ellas senão até certo ponto, resultam d’esta circumstancia sérios defeitos corporaes e moraes (Spencer, 1886, p. 48-50).

²¹ “[...] urgent de perfectionner aussi chez nous L’ART DE L’ÉDUCATION, sous le rapport surtout de la direction morale et intellectuelle, cet art que d’autres peuples ont traité si sérieusement sous le nom de pédagogie, tandis que nous ne savions qu’attacher une idée de ridicule à cette noble expression”.

²² “[...] devrait se bien pénétrer aussi de l’idée que ce premier des arts doit surtout comprendre l’application de la science la plus importante, celle de diriger convenablement l’esprit, le coeur et les moyens physiques des enfans”.

Também se encontram reflexões que envolvem o tripé científico da Escola Nova: a Biologia seria a tutora da Psicologia e da Sociologia:

A chave ou aplicação só a sciencia a pode dar. Sem as generalizações da biologia e da psychologia é impossível ter a explicação racional dos phenomenos sociaes. [...] E, se não se puderem atingir as verdades sociológicas mais elementares sem saber como é que o homem pensa e sente em dadas circumstancias, é claro que não se chegará ao conhecimento completo da sociologia, se não se conhecer a fundo o homem com todas as suas faculdades corporaes e mentaes (Spencer, 1886, p. 56).

O autor segue com a mesma argumentação: “[...] D’aqui resulta que a biologia e a psychologia são os interpretes indispensáveis da sociologia” (Spencer, 1886, p. 56-57). Assumindo que as verdades da ciência são necessárias e eternas para a humanidade em todos os tempos, sustenta: “No futuro mais remoto, [...] será de suprema importância para a direção do seu procedimento que os homens possuam a sciencia da vida, physica, intelectual e social e que conheçam todas as outras sciencias, que são como que a chave da sciencia da vida...” (p. 67).

Com essa perspectiva centrada na ciência – em particular na Biologia, na Psicologia e na Sociologia, o que o torna precursor dos fundamentos da Escola Nova –, tal norteamento spenceriano estará também se tornando gestor da Escola Ativa, da Educação Ativa ou da Pedagogia Ativa²³ ou do ideário escolanovista, também assentado em concepções pragmático-funcionais entre 1890 e 1931, quando se concebe que a Biologia é protagonista, e a ela estão submetidas a Psicologia e a Sociologia.

Um excerto, de caráter conclusivo, revela significativamente a postura evolucionista de Spencer (1886, p. 155) quanto à reforma da educação moral, a qual implicará proporcionalmente o progresso da moralidade geral:

Somente se conclue d’aqui que a reforma do governo doméstico [familiar] deve seguir os mesmos passos que seguem as demais reformas; que os methodos de educação não podem nem devem ser melhorados senão gradualmente; e que as regras da perfeição abstracta serão inevitavelmente na prática subordinadas ao estado presente da humanidade - tanto por causa da imperfeição dos filhos como das dos paes e da [imperfeição] da sociedade – e que não poderão ser cumpridas senão á proporção que a moralidade geral progredir.

²³ Conferir a conceituação de metodologia ativa em Araujo (2017).

Observe-se que as concepções em torno da Psicologia da Educação já circulavam desde os meados do século XIX. O primeiro laboratório de Psicologia Experimental se realizou em Leipzig, Alemanha, em 1879. Por conseguinte, não se pode compreender o movimento da Educação Nova e sua cientificização, por meio do tripé científico centrado em Biologia, Psicologia e Sociologia, como substitutivo da Pedagogia Tradicional.

Considerações finais

Nesta seção, cabe destacar a centralidade da tríade, *educação física, intelectual e moral*, uma vez que se procurou focalizá-la em todo o percorrer deste artigo. Nesse sentido, importa notar que a literatura pedagógica de autores clássicos, vinda a público entre o final do século XVII e os meados do século XIX, é fiel ao que se designou como Pedagogia da Existência em relação aos seus princípios e diretrizes, às expectativas expressas no projeto fundado no naturalismo pedagógico.

No entanto, a obra de Kant (1996) é uma manifestação evidente do vínculo à Pedagogia da Essência em vertente laica, como se argumentou anteriormente. Além disso, os cinco manuais de Pedagogia, destinados às escolas normais, vindos a público entre 1872 e 1888, operam também sob a perspectiva da Pedagogia da Essência, porém em vertente confessional.

Cabe aqui uma primeira observação: a tríade, educação física, intelectual e moral, embora tenha origem na Pedagogia da Existência e tenha sido elaborada por ela em seu desenvolvimento, é adotada pela Pedagogia da Essência, seja em vertente confessional seja em vertente laica. Tal usurpação pode ser denominada de ecletismo, o qual implica etimologicamente, do grego, em *selecionar, escolher, recolher*.

Victor Cousin (1792-1867), filósofo, político, reformador educacional e historiador francês, assim se pronunciou em defesa do ecletismo:

Não aconselho, certamente, esse cego sincretismo em que se perdeu a Escola de Alexandria e que intentava aproximar pela força os sistemas contrários. O que recomendo é um ecletismo ilustrado que, julgando com equidade e inclusive com benevolência todas as escolas, peça emprestado o que tem de

falso. Posto que o espírito de partido nos tem dado tão mal resultado até o presente, ensaiemos o espírito de conciliação²⁴ (Cousin, 1854, p. 11).

Como se observa, o ecletismo efetiva-se pela combinação de elementos de diferentes fontes e poderá abarcar épocas históricas diferenciadas em uma dada obra, porém apenas se realizar a aceitação de um dado sistema. Trata-se de compilar e argumentar ideias ou formas julgadas como as melhores.

Os conteúdos expressos em parágrafos anteriores nesta seção constituíram-se no mote para a estruturação da problematização traduzida em indagações. Mas há uma questão central, presente no título deste estudo: haveria em tais constatações uma busca de consenso, ou mesmo de necessidade de consenso, entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência? A resposta que se tem é a usurpação, de caráter eclético, do projeto naturalista pedagógico.

A posição de Kant – em processo de elaboração desde 1776, por meio de cursos de pedagogia ministrados, mas somente vinda a público em 1803 – direcionada como expressão da Pedagogia da Essência em vertente laica, acrescida das posições dos referidos cinco manuais de Pedagogia, produzidos no Brasil entre 1872 e 1888 e vinculados à postura da Pedagogia da Essência em vertente confessional, é posição que se refere à natureza humana decaída assentada em sua imperfectibilidade, que resultou do pecado original, ou à perspectiva de investir ou acreditar na perfectibilidade da natureza humana?

Os manuais de Pedagogia produzidos no Brasil situam-se entre aqueles que se referem à natureza humana decaída; porém Kant (1996) revela-se como iluminista, o que lhe permite postular pela perfectibilidade da natureza humana, tendo em vista que o ser humano poderia sair de sua menoridade por intermédio das concepções iluministas no século XVIII. A razão seria diretora da educação, a qual iluminaria caminhos para o progresso.

As posições que assumem a literatura pedagógica de autores clássicos, vinda a público entre 1693 e 1861, situam-se, com peculiaridades, na Pedagogia da Existência. Tais peculiaridades também se revelaram como posturas associadas à conceituação de naturalismo pedagógico, uma categoria de longa duração, tal como a tríade, *educação física, intelectual e moral*, associada a ela.

²⁴ “Non, certes, que je conseille ce syncrétisme aveugle qui perdit l'école d'Alexandrie, et qui tentait de rapprocher forcément des systèmes contraires ce que je recommande, c'est un éclectisme éclairé qui jugeant avec équité et même avec bienveillance toutes les écoles, leur emprunte ce qu'elles ont de vrai et néglige ce qu'elles ont de faux. Puisque l'esprit de parti nous a si mal réussi jusqu'à présent, essayons de l'esprit de conciliation”.

Em relação ao naturalismo pedagógico, é esclarecedora a referência textual apresentada anteriormente por Pestalozzi (2003): aquilo que, por um lado, afeta o homem quanto às faculdades comuns (coração, mente e mão) da natureza humana é formativo, verdadeiro e natural. Por outro lado, “[...] tudo quanto não o afeta nas faculdades comuns de seu ser não o afeta de um modo natural, nem é para ele configurador de algo humano”²⁵ (Pestalozzi, 2003, p. 55), não pode ser formativo, porque o norteamento não deriva de uma configuração compreensivamente imanente.

Esse não é o caso dos manuais de Pedagogia produzidos no Brasil vindos a público entre 1872 e 1888, posto que seus fundamentos estão além da dimensão naturalista-pedagógica, ou seja, em uma perspectiva transcendente à existência humana. O naturalismo pedagógico opera a partir de uma realidade imanente, enquanto a orientação da Pedagogia da Essência em vertente confessional, além da orientação de caráter transcendente, se apresenta como algo separado do real – mas fundador do real. É suficiente o exemplo de um manual (Pontes, 1872, p. 3): “A educação prepara o homem para duas existências sucessivas: uma na terra e outra no Céu”. Confira-se a propósito Araujo (2022).

Mesmo que Kant (1996) esteja associado à postura e à aspiração por uma perfectibilidade da espécie humana, ela não se apresenta isenta de uma postura essencialista vinculada à sua formação pietista e à defesa da disciplina em razão da referida formação – caracterizada como educação negativa que superaria a animalidade e a selvageria humanas –, e a instrução se viabilizaria como positiva. Uma perspectiva evolutiva compõe o pensamento kantiano muito peculiar para a compreensão de seu projeto:

É provável que a educação vá melhorando constantemente, e que cada geração dê um passo em direção à perfeição da humanidade; pois no fundo da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana. Desde hoje pode ocorrer isto, porque se começa a julgar com acerto e a ver com clareza o que propriamente convém a uma boa educação. Encanta imaginar-se que a natureza humana se desenvolverá cada vez melhor pela educação, e que isso se pode conseguir dar a esta última uma forma que convenha à humanidade. Descobre-se aqui a perspectiva de um futuro feliz para a espécie humana (Kant, 1996, p. 16-17).

²⁵ “[...] todo cuanto no lo afecta así en las facultades comunes de su ser no lo afecta de um modo natural ni es para él configurador de algo humano”.

As posições comentadas e vinculadas à Pedagogia da Essência em vertente confessional são representativas de um naturalismo teológico cujo teor, fundado em concepções transcendentais, significa retomadas da tradição cristã, que se firma por um naturalismo teológico: seu projeto está calcado em uma dimensão metafísica, desligada do processo histórico, a qual deve ser assumida como horizonte para dar sentido à existência; ou seja, a essência precede a existência.

Um outro aspecto conclusivo se refere à naturalização da tríade em pauta, como se pusesse a resolver as questões contemporâneas. Ou seja, há questionamentos em torno dela por supor que haja uma natureza humana que fosse colocada à prova pelas dimensões física, intelectual e moral, ou mesmo que a locução, natureza humana, tivesse um caráter naturalista.

Pode-se afirmar que as referidas dimensões também estruturaram o discurso educacional da modernidade desde anteriormente. As aspirações em torno do naturalismo já se faziam presentes no período do Renascimento. E tal horizonte naturalista fragmentou as experiências e as expectativas em torno da tríade em apreço, conduzindo à compreensão de que as dimensões física, intelectual e moral seriam suficientes ao embate educacional e pedagógico.

A Pedagogia da Essência é muito longeva, pois fez-se presente desde Platão (428-347 a.C.) até os nossos dias. E a Pedagogia da Existência tem suas primeiras explicitações no século XVI, como é o caso de Montaigne (1533-1592), entre outros. A rigor, a Pedagogia da Essência tem sido objeto de discórdia desde o século XVI, e a Pedagogia da Existência veio se afirmando paulatinamente em defesa da concepção de que a existência precede a essência desde o século XVI. A obra *Alguns pensamentos sobre a Educação* (Locke, 2019) é a primeira a adotar a tríade em apreço, como já se esclareceu.

A Pedagogia da Essência sustentou-se na afirmação de que a natureza humana seria fixa, prévia, o que a conduziu a uma postura fundada na sua imperfectibilidade. Se assim se concebeu, à educação cabia realizar-se pelo privilégio à essência. À educação caberia realizar a essência que definiria o homem. Nesse sentido, à Pedagogia da Essência não caberia gerar uma existência autêntica, porque ela obstruiria o que o homem pode ser. Por isso, o conflito entre as Pedagogias da Essência e da Existência se inicia pelas reflexões que visaram fundamentar a defesa de que a existência precede a essência.

Ainda que possa haver discordâncias quanto ao dilema estabelecido ao final do parágrafo anterior, a problematização continua válida: como facultar, por intermédio da educação,

condições de possibilidade e de efetividade que fundamentem o desenvolvimento e a formação humana no tocante à precedência da existência?

A educação de caráter escolar também não pode prescindir da natureza física do educando, porém aquela se torna peculiar pela preocupação com a educação intelectual, todavia atenta às etapas da existência, traduzidas em infância, adolescência, juventude, adultícia, envelhecimento e velhice e contextualizadas pelas dimensões sócio-históricas em processo, caracterizáveis pelas expressões sociais, econômicas, políticas, culturais etc. A educação escolar veio se ampliando, desde os anos de 1960, também em torno da terceira idade. Seria muito defender que a dita essência humana seria o resultado do modo como se produz a existência? Se a existência precede a essência, caminhamos em sua direção, mas a fortalecer a historicidade humana, ainda que pulverizada pelas visões de mundo liberal, cristã, positivista e marxista.

Referências

ARAUJO, Joaquim José de. *Compêndio de Pedagogia Prática*. Maceió, 1886. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18967?locale=pt_BR. Acesso em: 24 mar. 2026.

ARAUJO, José Carlos Souza. Metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Metodologia Participativa e as Técnicas de Ensino-Aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-54.

ARAUJO, José Carlos Souza. Manuais Pedagógicos em Comparação: Cours Pratique de Pédagogie, de Daligault (1851), e Compêndio de Pedagogia, de B. J. M. Cordeiro (1874). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 101–115, 2018. DOI: 10.14393/che-v17n1-2018-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42299>. Acesso em: 6 abr. 2026.

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos do Compêndio de Pedagogia de Marciano Pontes (1872): a educação prepara o homem para duas existências sucessivas, uma na terra outra no céu. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e130, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-130. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66398>. Acesso em: 6 abr. 2026.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

BELENGUER CALPE, Enrique. *El Naturalismo Pedagógico*. Madri: Síntesis, 2005.

BOLLNOW, Otto F. *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 41-78.

CARVALHO, Felisberto de (coord.). *Tratado de Methodologia*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1888.

CORDEIRO, Bráulio Jayme Muniz. *Compêndio de Pedagogia organizado para uso dos candidatos ao magistério*. Rio de Janeiro: A. A. Cruz Castanho Editor, 1874.

COUSIN, Victor. *Du vrai, du beau et du bien*. 2. ed. Paris: Didier Libraire-Éditeur, 1854.

DALIGAULT, Jean-Baptiste. *Curso Prático de Pedagogia destinado aos alunos-mestres das escolas normaes primárias e aos instituidores em exercício*. Recife: Typographia Universal, 1865.

ENCICLOPEDIA FILOSOFICA. 2. ed. Roma: Centro di Studi Filosofici di Gallarate, 1979. 8 v.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

JULLIEN DE PARIS, Marc Antoine. *Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences: contenant un nouveau projet d'une division générale des connaissances humaines*. Paris: Baudoin Frères: Eymery: Delaunay, 1819.

JULLIEN DE PARIS, Marc Antoine. *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle, suivi d'un plan d'éducation-pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, ou recherches sur les principes d'une éducation perfectionnée pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation*. 2. ed. ver. e amp. Paris: Béchét Ainé, 1835.

KOSSELLECK, Reinhardt. *Histórias de conceitos: Estudos sobre semântica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta, 2012.

LOCKE, John. *Alguns pensamentos sobre a Educação*. Lisboa: Edições 70, 2019.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1940.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)*. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MONDIN, Battista. *Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORGADO, Miguel. Introdução. In: LOCKE, John. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Lisboa: Edições 70, 2019. p. 7-34.

PASSALACQUA, Pe. Camillo. *Pedagogia e Methodologia (theorica e prática) [...] para uso dos alumnos da Escola Normal de S. Paulo*. São Paulo: Jorge Seckler & Comp., 1887.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Notas de Pestalozzi sobre su método. In: PESTALOZZI, Johann Heinrich. *La velada de um solitário y otros escritos*. Barcelona: Herder, 2001, p. 75-77.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes: S. S. de Ediciones, 2003.

PICO DELLA MIRANDOLA. *A dignidade do homem*. São Paulo: GRD, 1988.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. *Compêndio de Pedagogia para uso dos alumnos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1872.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SPENCER, Herbert. *Da Educação Intellectual, Moral e Physica*. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, 1886.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. 5. ed. Lisboa: Horizonte, 2000.

ULMANN, Jacques. *La nature et l'éducation: l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*. Paris: Klincksieck, 1987.

SOBRE O AUTOR

José Carlos Souza Araujo. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, investigação, metodologia, redação do manuscrito original e redação - revisão e edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7069283169342231>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Não houve utilização de IA, nem há vínculos associados à ética em pesquisa. O objeto desta investigação não incide em seres humanos.

Recebido em: 03.02.26

Aceito em: 30.04.26

Publicado em: 21.05.26